

建构

新世纪

教育理念

■ 唐 迅著

广东教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

建构新世纪教育理念/唐迅著. —广州: 广东教育出版社, 2000. 5

ISBN 7-5406-4331-5

I. 建… II. 唐… III. 教育事业-发展战略-研究-中国 IV. G521

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 25378 号

广东教育出版社出版发行

(广州市环市东路水荫路 11 号)

邮政编码: 510075

广东新华发行集团股份有限公司经销

广东公安高等专科学校印刷厂印刷

(广州市滨江东路 500 号)

850 × 1168 毫米 32 开本 15 印张 360000 字

2000 年 5 月第 1 版 2000 年 5 月第 1 次印刷

ISBN 7-5406-4331-5/G·3958

定价: 25.00 元

如有印、装质量问题, 影响阅读, 请与我社(电话 020-87616267)联系调换。

导论：新世纪呼唤教育理念创新

迎着新世纪的曙光，一个教育研究工作者，将这本题为《建构新世纪教育理念》的教育研究论稿奉献给人们，祁望表达作者的一种感悟：新世纪人类教育现代化的历史进程呼唤教育理念的创新，教育理念的反思与创化是新世纪教育改革实践的思想先导，教育研究工作者应当热忱投身走向新世纪的教育改革大潮，勇于开拓教育理念研究的新领域，在对传统教育观念的反思与解构中建构科学人文主义的现代教育理念。

—

查考本世纪 80 年代以来的教育研究文献，我们会发现，理念、意义、价值、教育理念等作为一种新的教育话语悄然出现，频率与日俱增。笔者在整理、修改和编辑这本以教育观念嬗变为主题的教育研究论稿中进而发现，教育理念在教育研究学术界不仅是一批教育研究的前沿工作者之间对话和交流的新的教育话语，而且愈来愈多地被赋予教育观念本体论和教育研

究方法论的内涵。其思想文化背景可追溯至 80 年代世界哲学主题的转型。1984 年在罗马尼亚召开的第 11 届世界哲学会议闭幕词明确宣布：当代世界哲学的重点已经从科学的哲学转向文化哲学。于是，世界范围内的文化建设进入了转轨时期。在教育研究学术界，也相应出现了一些新的学术走向。例如，传统人文观念的复兴，现代教育科学的分析主义、经验主义、实证主义的繁荣与困惑，后现代主义教育话语在对现代性教育科学概念的解构中对传统人文教育观念的回归等，一批被人们誉为教育研究的思想家们正着手探索教育观念本体论，在形而上的层次上构建教育研究哲学，愈来愈多的教育研究工作者对长期以来尊奉的实证主义科学观和方法论开始采取了反思的、审慎的、批判的态度，一种宽容的教育文化共识得到了愈来愈多的人们的尊重和体认，那就是人类对教育文化的研究，不仅需要教育事实、实在、现实进行经验的、知性的、实证的科学研究，而且，或者说更重要的是需要对人类教育的价值、理想、信念、意义世界加以反思、悟解、批判和创新。正是一批教育研究的前沿工作者，在世纪末反思和新世纪的前瞻中，从教育目的观、道德教育观、教学观、教育心理观、教育技术观、教育研究观等方面，对人类教育观念的嬗变进行了历史的考察和义理的反思，在对传统人文教育观念和现代性的教育科学概念的综合中建构人类教育走向科学人文主义的教育理念。^① 他们或是胸怀社会的忧思，或是发自生命的感悟，或是寻觅精神的家园，不拘泥于唯科学主义关于“实在”、“现实”、“客观规律”等逻辑预设，以一种理想的、神圣的、终极关怀

^① 参阅《20 世纪教育回顾与前瞻丛书》，陆有铨总主编，山东教育出版社，1995 年版。

的胸襟体察人类的教育世界，赋予走向新世纪的教育理念以人学的神圣性、教育伦理的理想性、教育哲理的完满性、教育审美境界的超越性等教育观念本体论的内涵，从而把新世纪的教育现代化进程引向以人性建设和社会进步为本的理想境地。正是从这批教育研究的前沿工作者在教育理念层面的研究成果中得到了一种启示和感悟，本人决定把十多年来在教育观念、教育思想领域的研究成果编辑成书，以“建构新世纪教育理念”为主题，试图为“教育理念”研究正名，并希望与有志者共同开拓教育理念这个教育研究的前沿领域。

二

为教育理念正名，当然必须从对“理念”的正名着手。考察人类文化思想史，“理念”是一个源远流长的哲学思想范畴。古希腊哲学家柏拉图首次提出理念这个范畴，是用来回答智者学派提出的“人能否获得关于对象世界的知识”这个问题的。“理念”希腊文原义是“看”，转为名词就是可看到的东西，相当于中文里的“形”、“型”、“相”。针对智者学派以感觉的个体差异性和可感的对象世界的流变不定为由论证普遍性的知识是不可能存在的相对主义学说，柏拉图为知识的绝对性辩护。在他看来，知识应该是对普遍本质的把握，应该是绝对真和具有普遍性的观念系统，由此提出“理念世界”以保证知识的存在。在他的《斐多篇》和《理想国》中，提出了著名的两个世界学说：一个是现象世界，它是变化生灭的，是感觉感知的对象；另一个是理念世界，它是真实的，永恒不变的，是理智所把握的世界。由此，理智和理念世界的存在从主、客两方面论证了知识存在的可能性和合理性。然而，理念论未能解决理念和个别事物的关系问题，亚里士多德由此提出了著名的“分离

问题”：“理念”是存在于个别事物之中，还是在个别事物之外，或与个别事物分离开、独立存在的？亚里士多德的本体学说把具体事物看作第一实体，看作科学认识所指向的对象世界，这样，他就必然要在具体事物中寻求能够保证普遍性知识存在的客观要素，“四因说”解释了具体事物的现实存在，而“形式因”被亚里士多德看作事物中的普遍性客观要素，“形式”作为柏拉图“理念”的代替物保证了知识存在的合理性和可能性。这样，在西方哲学思想史的源头，为了回答“人能否获得关于对象世界的知识”这个知识本性问题，在形而上学和本体论领域，形成了“理念”观和“实体”论的分化和对峙。然而，在二元对立的知识论中，永恒的理念世界绝对地否定和压倒了流变的感觉世界。

近代西方哲学对“知识就是力量”的信念激励人们把知识论的重心转向获取知识的精神活动，包括人的知觉、观念、心或理智的发生过程的探索。英国经验论哲学家洛克为人的知觉世界、经验世界辩护。他提出著名的“心灵是一块白板”的经验论命题，认为我们心灵中的一切观念都直接或间接地来自我们的内外知觉，知识就是关于我们的观念之间的联系的普遍性的理论判断。然而由于洛克预设外部世界的存在，就在逻辑上与经验论的认识论不相协调，因为，外部世界的预设恰恰是未被经验论所证实的。法国唯理论哲学家笛卡儿则认为，一切知识的原生点是“我思存在”，科学知识是建立在理智直观的自明性真理之上的演绎性命题系统。然而，由理智直观和推理所形成的知识的普遍必然性要靠理智的完满性来保证，而理智的完满性则由上帝的预设来保证，上帝的预设与“我思”的逻辑原点相矛盾。这样，康德以前的唯理论和经验论的发展最终都导致了否定经验自然科学具有普遍必然性的知识论的结论。面

对经验论和唯理论的结论，康德提出的问题是“具有普遍必然的科学真理是如何可能的”，回答这个问题思路就是著名的“哥白尼革命”，而结论就是“人为自然立法”。也就是从对象适合于我们的理智这一假定出发，来解释科学知识的普遍必然性和客观有效性。康德认为，科学的对象世界并不是直接被给予的客观世界，而是为我们的先天的感性直观形式和知性范畴所规范过的感觉体系，科学的对象世界是被科学所建构的经验世界，科学知识的普遍必然性的根据在于主体先验认识形式的普遍性，这样，康德在近代科学知识成就基础上，对柏拉图“理念世界”所否定和取消的“经验世界”、“感觉世界”，赋予了科学真理的可能性和普遍性。同时，对柏拉图的“理念”论进行了解构和重构。他把人的认识功能区分为：感性、知性和理性三个层次。感性是感觉、知觉等接受的功能和时空直观形式，知性就是认知、理解的功能，理性则是一种更根本更高级的功能。知性的概念是范畴，具有综合统一感性的功能，理性的概念则是理念，理念对知性范畴具有范导和统一的功能。“物自体”作为理性的理念，就是一种引导知性永远追求而无法达到的“积极的”假定对象。假定一个理性理念作为世界的最高原因，并展示出来世界万事万物的目的性，以达到经验的统一、完整和秩序。由此，康德说：“……理念能够具有也必须具有对感性世界的影响，尽可能使感性世界与理念相一致。所以，道德世界的理念具有客观有效性……”^①

在现代西方哲学中，柏拉图的经典“理念”论和康德重构的“理念范导统一”论面对着多元理性论的挑战。在新的层面

^① 康德：《纯粹理性批判》（参看蓝译本第552页），转引自李泽厚《批判哲学之批判》，安徽文艺出版社，1994年版。

上为经验世界辩护、重新论证科学知识的客观性和普遍必然的有胡塞尔的现象学和逻辑经验主义。胡塞尔试图通过对先验主体性的探究来为科学知识的自明性提供终极性的说明和论证，其思路是力图通过发现先验主体之内的绝对的中性架构来解释和证明科学知识的客观性和目的性，而这种康德式的思路必定无法最终解释先验主体的主观性构建如何能与对象世界相关的问题，所以胡塞尔晚年提出了与科学理念世界相对的“生活世界”概念，试图在这种先在的、直观的“生活世界”中寻求科学理念世界的基础。逻辑实证主义通过预设元科学概念的独立性，科学理论结构中观察语言的中立性以及归纳确证法的唯一正确性，建立科学知识的证明原则和知识标准，为科学知识的客观性和普遍性辩护。然而，这一思路是以假定我们的语言框架与经验事实世界具有逻辑同构性为理论前提的，但这一基本的前提性假设并不具有理论的自明性。伽达默尔的哲学解释学认为，人们关于科学、知识、真理等的观念只是一种历史性的理解视界内的产物，它不应该要求绝对的自明性和与理解无涉的客观性。理性的存在是多层次、多元的，而不是僵化的或狭隘的。这并不是理性的缺点，恰恰是理性的本质。唯意志主义、生命哲学、实用主义、存在主义等哲学流派对传统的理念论和知识观持激进主义的批判态度，在这些哲学家看来，理念、先验主体等概念是一种虚构，人首先是现实的生存主体，理性是人在生存之中所获得的规定性，世界是人所感知和理解的世界，人们感兴趣的、欲求的、相信的东西就是实在的东西，知识、真理、价值以人的需要、利益、效用为标准，理论、概念、思想是为达到目的而设计的工具，真理依赖于效果，有用即真理。这样，一种实用的、功利的、相对主义的知识观就从根本上否定了柏拉图神圣、永恒的“理念”论和康德

的理念范导统一论。

在东方中国古代哲学中，与西方哲学的“理念”论相通的是“道”、“理”等思想范畴。“道”的文化理念，由老子的《道德经》立论。研究表明，“在老子哲学中，道既是世界万物真实的本体，又是宇宙万物变化发展的规律，也是人类社会生活的准则。”^①“道，作为中国古代哲学的一个重要思想范畴，从老子的《道德经》立论，历经中国古代思想家反复、深入地求索、质疑和争鸣，从天道自然观、人道社会观和天人宇宙观等方面开拓和探求，凝聚和积淀了我国古代文化的思想精华，成了一个内涵既有结构性、层次性又富有整体性的思想范畴。”^②在中国思想史中，“理”的含义是多元、复合的。唐君毅将“理”概括为六义：一是文理之理，此大体是先秦思想家所重之理；二是名理之理，此指魏晋玄学中所重之玄理；三是空理之理，此为隋唐佛学家所重之理；四是性理之理，此乃宋、明理学家所重之理；五是事理之理，此是王船山及清儒所重之理；六是物理之理，此为现代中国人受西方思想影响后特重之理。^③由于中国哲学特别重视道德理性的自觉以及道德人格的完成，所以在中国文化思想史中探讨最为精深的是性心之理。然而，总体而言，“理”作为中国古代文化的一个主体性思想范畴，同时包容了与性理同构的形而上的玄理、名理和形而下的文理、事理、物理。在对“道”与“理”两个范畴的意义结构进行分析解构的基础上，需要我们进一步考察“道”与“理”这两个范畴的相互关系。在中国古代思想史上，老子以

① 唐迅：《师道新探》，“高等师范教育研究”1993年第4期。

② 唐迅：《师道新探》，“高等师范教育研究”1993年第4期。

③ 唐君毅：《中国哲学原论》上卷，香港人民出版社，1966年版。

道为自然的法则，荀子则尝言物之理，韩非子吸收了这两个观念，建立了道与理的互动同构说：“道者，万物之所然也，万物之所稽也。理者，成物之文也。物有理，不可以相薄，故理之为物之制，万物各异理，而道尽稽万物之理。”（韩非子·《解老篇》）这里所说的道与理虽然包含自然法则的形而上预设，但与柏拉图的绝对的永恒的理念世界和康德“物自体”理念的不可知的预设相比，中国智慧所潜心探索的是自然法则的“物理”、“事理”、“文理”落实在人生之中所可能显发的“性理”，讲求心性意义上的生命意义，并将内外贯通，使道与理合二为一，成为具有主客观双重意义的道理。道理作为中国实践理性文化积淀的思想范畴，与西方哲学史以真理为核心的理念相比更富有主体性意义。在中国智慧看来，天人合一，人心不外天心，物理与性理是不二的，道与理的获得由心性自发而显露。正所谓“吾心便是宇宙，宇宙便是吾心。”西方以真理为核心的理念观追求普遍必然性或客观确定性，在思维方法上借助于清晰明了的概念分析与层层严密的逻辑思考，在实际检验上有赖于经验事实的符合。中国智慧的道理作为一种文化理念则弘扬人在获取知识过程中主体性的智慧、学问和觉悟，不仅重视对“事理”、“物理”、“文理”等经验事实的闻见、考证，更为注重的是以创新的观点去重新发现、阐释现有经验事实对于人的存在所能彰显的种种意义。正如韦政通在《中国的智慧》中区分了两种真理：一种是知（识）的真理，即科学的真理，一种是行（动）的真理，即道德实践的真理，西方人追求知识的真理，运用经验与观察来证实某一陈述的真假；而中国人则追求行动的真理，它不追求客观现象的验证，而是依靠心与行的一致。傅伟勋在《从西方哲学到禅佛教》中比较了西方的知识理性与中国的道德理性后明确指出：“西方追求真理，

中国讲求道理。”

笔者之所以要在东、西思想史的比较中对“理念”的文化内涵和意义结构进行分析和梳理，是有感于走向新世纪的人类实践面对着知识经济、知识社会、知识人本化的挑战。而“理念”文化内涵的历史嬗变本质上是知识观、实践观和价值观的变革和创新，其焦点是理性观的反思与重构。当代人类文化哲学面对的理念冲突，一是科学发展的各个分支前沿，像物理学、生物学、生命科学、人类学、心理学等对“这个世界本质上是什么？”这一问题的回答歧义丛生，一个像牛顿时代那样的科学统一观念至今并没有再次形成；二是以哲学为核心的价值理性对“这个世界应该是什么样子”的预设和信念，不足以在较大规模范围内成为人们的共识。这样，走向新世纪的人类，面对着实践理性个性化、科学理性分析化、价值理性多元化的挑战，一个跨世纪的难题：多元时代的价值共识需要人类理性在自我反思中重构和超越。从柏拉图的绝对、永恒的“理念世界”、康德的神秘的、不可知的“物自体”理念到当代唯科学主义的“科学理念世界”，其症结或是贬低甚至取消人类的感性的实践世界、经验世界，或是把人类的实践理性、科学理性、价值理性分割开来、对立起来。走向新世纪的人类需要培育一种全新的人类实践精神，在对人类传统文化观念的解构和反思中建构起一个由实践理性、科学理性和价值理性互动同构的分层级、多元和合的人学理念体系。她既是人类理性的文化历史成果，又是范导新世纪人类实践的理性之光。

在建构人学理念体系中，首先要为实践理性正名。观念，作为积淀实践理性成果的文化心理形式，包含着人类心灵活动中经验、理解、想象、信仰等多种成分，它不仅生生不息地流变在个体心灵的直觉、玄思、灵感、体验、证悟的精神之流

中，表现了新鲜活泼的差异性、多样性、丰富性，而且源远流长地积淀在一个国家、民族的文化传统、习俗和社会心理之中，成为人类科学理性和价值理性的思想胚胎。然而，在人类思想史上，由于观念存留人类的感觉世界、经验世界及其对象的直观性、个体的差异性、历史的流变性、意义的相对性等原始丰富性，长期以来被排斥在知识论之外。因此，为实践理性正名，必须把知识论还原到观念本体论，因为，正是思想性实践的观念本体构成了人类对象性的经验实践的理性内核，人类的知识进步、理性进化直至人类理念体系的完善的源头活水正是根植于积淀人类实践理性成果的观念世界之中。人类的实践理性孕育于自由自觉的生命活动的精神之流之中，实践理性本质上是人类生命智慧的唤醒和觉悟，而激发和唤醒人类实践理性、生命智慧和精神之流的原动力又是人类生命意志的求生、求利、求乐的永恒冲动。这是人类生命潜能合目的、合规律的永恒冲动，不但为人类在形而下的对象世界不断地开拓了一个求生、求利、求乐的科学世界、功利世界、世俗世界，推动着人类社会实践的历史发展。而且为人类在形而上的主体世界开拓了一个崇真、布善、至美的价值世界、意义世界、理想世界，对人类的社会实践发生着反思和范导功能。积淀着人类生命潜能、生命意志的实践理性，在柏拉图的理念论中被斥之为不真实的“感觉世界”和恶的“情欲世界”，在弗洛伊德的精神分析学说中则被称之为“本能”、“本我”和潜意识世界，在马斯洛的人本主义心理学中则被预设为一个富有创造性的“潜能”世界。当代一批方兴未艾的前沿科学和潜科学，从钱学森的“大成智慧学”、吴学谋的“泛系方法论”、何跃的“超元论

思维学”^①到“心灵哲学”、“人类极值学”、超心理学等，展示了人类实践理性的开放、无限、自由的可能性空间。这就启示人们，新世纪人学理念体系的构建，必须立基于实践理性的心理本体和生命潜能的呼唤、激发和启明，包括人脑的神性、自由的审美的感官、天才的四肢、潜意识、直觉、灵感、高峰体验、实存主体的证悟等，她将引导处身于社会实践历史长河中的人们思考：人的可能性、人的开放性、人的未来、人的无限、人的神秘……

科学理性孕育于实践理性之中，一直到近代实验科学的诞生和长足发展，科学理性才从哲学、神学和实践理性的传统、习俗中分化、独立出来，与实践理性相比较，科学理性富有自身显明的特征。首先，科学理性追求确定性。如果说，实践理性注重流变性、不确定性，提出问题的方式是：“世界可能是什么？”“人可能是什么？”总是引导人们面对可能的世界、潜存的世界、未来的世界。那么，科学理性注重确定性、事实性、现实性，提出问题的方式是：“世界是什么？”、“人是什么？”，总是引导人们建构一个现实的世界，存在的世界。第二，科学理性注重规范性。针对人类实践理性中生命感悟的歧义性、利益欲望的冲突性和感觉世界的差异性，科学理性注重在人类社会实践历史经验的基础上建构知识规范体系，一方面在自然科学中，人为自然立法，把自然区分成万事万物，运用符号为万事万物正名、分类、定律、制度，另一方面在社会科学、人文科学中，为人的语言、思维、感觉、行为、意志、心理等制定规范，形成了语言学、思维学、伦理学等人文学科，由此对人的求生、求利、求乐的生命本能建构知识规范，例

① 参阅丛大川《类思维学刍议》，“新华文摘”1997年第5期。

如：什么是生命？为什么有生命？什么是人生，什么是真正的利益，快乐的真实意义又是什么等等。从而使人类生活在一个理解的自然世界和文化世界之中。第三，科学理性崇尚真理性。科学的真理性的基本内涵包括三大要素，即保证知识条理性的逻辑理性、保证知识精确性的数学理性和保证知识可靠性的经验理性，由此，逻辑、计算、实验成为科学真理确证方法的三大支柱。科学的真理性的一个硬核是客观性。即知识、真理和独立于人的意识的外部世界相符合。这样科学的真理性和客观性的标准必然要有一个独立于人的外部世界的先验预设，不管这个预设是实在论还是观念论，这是科学理性对人类心灵世界主观妄为的控制。概括上述科学理性成果的确定性、规范性和真理性等特征可见，科学理性是人类实践成功的重要理性条件，一切反科学的实践都必将遭到不可避免的失败，尤其需要人们重视的是，科学理性作为一种科学精神是无私、求实、客观、公正、怀疑、批判、创新。她不仅对知识、方法、真理、规范等科学理性成果具有建构性功能，而且，科学理性的批判和创新精神，对人类知识的进化和实践的合规律性具有革命性的解构和创化功能。

如果说，实践理性启示处身于社会实践历史长河的人类面对可能性世界思考“人可能是什么？”，科学理性是人类对一定历史时期社会实践历史成果确证的人的本质力量的自我定义：“人是什么？”，那么，价值理性则是人类在社会实践的变革中对科学理性的反思和实践理性的选择，指引人们思考：“人应当是什么？”。由于人是一种有着自身需要的存在物，满足需要及发展需要构成了他自身现实的生命活动。人类社会实践活动本质上就是人的本性需要和本质能力的实现过程和对象化过程，在社会实践的文化历史成果中凝聚着人的本性需要和本质

力量。所以，价值理性不仅对社会实践成果与人性需要的功利关系进行义理层面的反思和审度，而且以符号建构和符号化思维的文化方式揭示社会实践成果所凝聚、体现的人的本性需要和本质力量的文化意蕴，它以人的真实生命、生存意义和终极关怀为根本指向，是对人在社会历史实践中的命运、意义和自由的开启和敞现。价值理性以崇真、布善、至美、神圣、生存意义、生命慧境、心的觉悟、灵魂解脱、终极关怀等永恒问题为精神质和目标质，既对人类社会实践中建构的知识、真理、道德、伦理、法律、艺术、民主、自由、现代化等科学理性成果进行不断的解构、批判和创新，又对人类实践理性中求生、求利、求乐的生命意志的永恒冲动进行范导和超越。价值理性是解构于建构的统一。价值理性的解构功能富有批判和创新精神，包括对传统价值规范的价值分析、价值澄清、价值选择、价值批判。价值理性的建构功能包括价值范导和价值整合。价值理性的评价标准不同于科学理性的真理性立基于主客二分的客观性，而是建立在相互主体脉络意义上的合情合理与共识共认。合情合理是价值的合目的性和合规律性，共识共认则指价值理性的普遍性，意指相互主体间的可体认性和可接受性。新世纪的人类实践在现代化、科学化、世俗化的历史过程中，面对着道德迷失、存在迷失、形上迷失等意义危机的挑战。现代与传统、科学与人文、世俗与神圣、实然与应然、真实存在与实际存在、有限与无限等人类的生存悖论，都呼唤人类的价值理性必须在反思、解构和批判中重构多元时代的价值共识，充分发挥价值理性在培育人类实践精神中的范导和创化功能。

综上所述，立基于人类学实践本体论的人学理念体系的文化心理形式由以下三个层次构成：第一个层次是积淀实践理性成果的“观念”系统。其特征是对象的直观性、感知的差异

性、历史流变性和意义的相对性。它是建构科学概念和价值理念的原型和胚胎。第二个层次是积淀科学理性成果的“概念”系统，其特征是主体与客体、现象与本质、个别与一般、语言与对象等二元对立。概念化就是本质化、标准化、简单化、片面化，因此，科学概念的命运必然是在悖论、冲突、异端中进化和前进。第三个层次则是积淀价值理性成果的“理念”系统。它以实践理性观念为原型，在对科学理性概念的不断解构中建构理想模型，对人类实践具有反思、创化和范导功能，它是人类心灵活动中富有形而上意义的精神层面。这样，由“观念—概念—理念”三个层次逐层贯通、互动同构的人学理念体系将为新世纪人类思想文化的综合统一提供一个参照框架。

三

考察人类教育观念的嬗变，人类在教育文化的历史长河中逐步积累和形成了一套有关教育实践的经验、知识和观念系统。在漫长的原始教育和缓慢演化的古代教育，教育包孕和依附于人类社会的政治、经济和人文活动之中。人们对教育的探究，与人类求真、求善、求美、求圣、求神的人文精神历程没有分际，哲学、史学、伦理学、文学、艺术、宗教中的经典直接取过来作为教育内容，教育的意义世界植根于人类文化思想的母体。传统教育研究不仅以古典哲学的人文理想作为教育研究的目的与理念，而且教育研究的方式也习惯于运用哲学的思辨、分析和批判等方法。所以，直到19世纪下半叶以科学为取向的教育研究诞生之前，教育研究在一个相当长的历史时期是蕴涵于哲学、伦理学、神学等人类精神文化母体之中的。例如，古代中国是从道德的理想主义立场出发来观察教育的，政治、经济、宗教、艺术的推进最终归于德，进而归于道，强调

一切人文活动具有教化社会的价值与责任，教育的理想则是化成天下，移风易俗，这样，教育与艺术、宗教、政治、经济是浑然一体、不可分际的。“学记”是作为六经之一的《礼记》中的一篇出现的。同样，古希腊思想家柏拉图的《理想国》是一部融政治、法律、教育、学术于一体的著作。

自 19 世纪末 20 世纪初，以科学为取向的教育研究从哲学和人文学科中分化和独立出来。教育研究的科学基础，所侧重的学科历经多次变换，其根基不断得到拓宽和加深。正是 19 世纪后半叶心理学对人类发展心理领域所取得的长足进步揭开了教育科学研究的序幕，受心理学的影响而于 19 世纪 80 年代诞生的儿童研究运动构成了实验教育学诞生的最直接基础。儿童研究主要揭示儿童和青少年的发展规律，探索其身体的、心理的情感的发展，解释他们的行为、兴趣和态度、儿童研究运动所带来的最重大的变化是关于儿童观念的变革，关于儿童心理发展的个别差异观念、儿童心理潜能发展观念、儿童心理发展阶段观念等科学的儿童心理观念的变革以及据此而带来的教学方法、策略上的革命，是 20 世纪教育发展最彻底、最深刻的领域之一。随后，美国的泰勒发动了一场通过课程研究来改变教育过程的运动，强调应该根据具体的行为或学习结果来规定教育目标，教育研究受行为主义心理学的影响，开始注重教育过程、课程、目标的准确性和精确性，教育研究进入以定量研究为基础的时代。30—50 年代是教育社会学大发展时期，社会学成为继心理学、社会统计理论之后支配教育科学研究的第三大方法论基础，60 年代起，人们发现，国家、经济、政治等社会因素还不足以完整解释与控制教育矛盾和问题的起因，从而把目光又引向一个新的领域——文化，于是教育文化学、教育人类学应运而起。至此，在教育领域内通过研究取得